

DE LA HORA LIBRE A LA HORA DE ARTE. EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA

Manuela Belinche Montequin, Leopoldo Dameno

Metal (N.º 3), pp. 125-134, julio 2017. ISSN 2451-6643

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

DE LA HORA LIBRE A LA HORA DE ARTE

EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA

FROM FREE PERIOD TO ART PERIOD
ARTISTIC EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL CONSTRUCTION

MANUELA BELINCHE MONTEQUIN

manuelabelinche@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. CONICET. Argentina

LEOPOLDO DAMENO

Leodameno@hotmail.com

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y
Latinoamericano. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

What is taught in art classes, how art is taught, what is learned. From the analysis of a short film made by students of the Facultad de Bellas Artes, this article is about two pedagogical trends among which artistic education has debated its place: traditional pedagogy and active school. It is proposed a reflection on the way in which the perceptions of common sense about art complicate the definition of this field, and the notion of the Deweyan experience is taken up to propose some revisions on pedagogical *doing*.

Keywords

Education; art; experience; pedagogy.

Resumen

Qué se enseña en las clases de arte, cómo se enseña, qué se aprende. A partir de un cortometraje realizado por estudiantes de la Facultad de Bellas Artes este artículo analiza dos corrientes pedagógicas entre las cuales la educación artística ha debatido su lugar: la pedagogía tradicional y el escolanovismo. Se propone una reflexión sobre el modo en que las percepciones del sentido común acerca del arte complejizan la definición de este campo y se retoma la noción de *experiencia* deweyana para proponer desde ella algunas revisiones sobre el *hacer* pedagógico.

Palabras clave

Educación; arte; experiencia; pedagogía

Recibido: 20/03/2017 | Aceptado: 27/05/2017



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar
4.0 Internacional

METAL
N.º 3 | julio 2017 | ISSN 2451-6643

125

Adrián tiene veinticuatro años. La melena enrulada, el modo pretendidamente desaliñado con el que abrocha la camisa a rayas para dejar entrever un colgante de cuentas de madera y la fluidez con la que gesticula mientras sostiene en la mano izquierda un termo con agua caliente y en la derecha un mate de calabaza listo para ser cebado, podría hacer pensar a un observador prejuicioso que se trata de un estudiante de cuarto año de alguna carrera de la Facultad de Bellas Artes platense. Sin embargo, la trampa del estereotipo se devela precozmente y, a poco de iniciar la conversación, Adrián comenta que estudia Física desde que se graduó de la escuela secundaria.

Al hablar de aquellos años de adolescencia en una institución privada y laica, Adrián se detiene en el relato de las clases de música: «La maestra cantaba, tocaba el piano y nosotros la acompañábamos [...] yo recuerdo una canción, “la canción de la zanahoria”, que era muy alegre, muy feliz, pero, bueno, no sé si era realmente música, era más que nada para divertirnos» (Adrián en Brandoni Hardie y otros, 2013: 06.51'). Como contraparte, piensa que de todas las materias que tuvo en esos años, teatro fue la que más influyó en su comportamiento futuro. Cuando hacía teatro, dice, se daba cuenta de que *él podía*. Adrián es uno de los diez exalumnos de distintas escuelas de gestión estatal y privada que fueron convocados para el cortometraje documental titulado *Tardé toda una vida en aprender a dibujar como un niño*.¹ El video fue realizado por estudiantes de profesorado de diversas carreras de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como trabajo final de la materia Fundamentos de la Educación B. En esta producción audiovisual se aborda el formato de la entrevista para indagar acerca de las ideas comunes sobre el arte y su enseñanza que circulan entre estos jóvenes. A partir de preguntas que aparecen de forma implícita, y que deben ser reconstruidas por el espectador, los entrevistados cuentan anécdotas, intentan recordar contenidos del arte aprendidos en su trayectoria primaria y secundaria, y ensayan posibles definiciones acerca de las ideas de artista, arte y obra de arte.

El montaje cuidado, la elección de entrevistados con perfiles variados, el dinamismo con el que se intercalan las respuestas, el uso de un fondo blanco que permite centrar la atención en la gestualidad de los personajes y el tono sutilmente humorístico e irónico que sobrevuela la secuencia de fragmentos han dado como resultado un producto que entretiene sin perder perspicacia y criticidad. Como docentes de la cátedra mencionada, en más de una oportunidad, hemos hecho uso de este material para introducir en el aula algunos interrogantes para debatir con los estudiantes —y futuros docentes de arte— que cursan la materia: ¿qué se enseña cuando se enseña arte?, ¿cómo se

enseña?, ¿qué se aprende?, ¿por qué es importante que esos saberes circulen en las escuelas?, ¿de qué depende que esas experiencias artísticas se vuelvan significativas para la formación? Fue tal vez la hondura de los cruces analíticos que resultaron de esos diálogos lo que nos condujo a escribir las reflexiones provisorias y abiertas que sustentan estas líneas. Nos interpela pensar cómo hacer para que esas preguntas no redunden sobre sí mismas sin moverse de su sitio inicial; cómo desplazar estos interrogantes hacia un lugar donde lo pedagógico tome relevancia y donde la construcción del campo de conocimiento del arte sea la tarea ineludible.

Entre la copia fiel y la libre expresión

«En plástica nos enseñaban a dibujar bien,
la profesora nos daba un dibujo y nosotros lo teníamos que copiar.»
Valeria (en Brandoni Hardie y otros, 2013: 2.52')

«El profesor era como muy tranquilo, muy libre,
entonces nos hacía elegir si nos gustaba alguna canción y que la cantemos.»
Mara (en Brandoni Hardie y otros, 2013: 7.22')

Qué se enseña en las clases de arte, cómo se enseña, qué se aprende. Nunca lo sabremos acabadamente y nunca dejaremos de interrogarnos al respecto. Con esos enigmas como trasfondo, los entrevistados del cortometraje fueron instados a reconstruir el desarrollo de las horas de plástica, música, teatro o danza en sus escuelas. Sin forzar demasiado el análisis, las distintas estrategias didácticas descritas en sus respuestas podrían ser enmarcadas en dos corrientes pedagógicas entre las cuales la educación artística parece pendular.

Por un lado, aparece *la copia* como práctica recurrente, fundamentalmente en las crónicas de las clases de plástica. Buena parte de los estudiantes recuerda haber aprendido dibujo a partir de replicar las técnicas de los «grandes pintores», de imitar imágenes creadas por otros o de reproducir puntillosamente lo observable en la naturaleza. Al respecto, Fernando, uno de los diez encuestados, relata:

Había que dibujar el sol, las nubes, pajaritos. Y yo había pintado los pajaritos violeta, ponele, y el sol con rojo, amarillo y azul, mucho azul, y bueno, me retaron. Que no, que el sol era amarillo, la nube era celeste, el pajarito era blanquito y esto es así (Fernando en Brandoni Hardie y otros, 2013: 5.00').

Esta impronta puede hilarse con el modelo educativo *tradicional* o con el más cercano *tecnicismo*, que se advierte en algunos rasgos como la sujeción a reglas y a principios universales, y la enseñanza de la técnica —o la adquisición de destrezas— como el lugar por excelencia para la didáctica específica en el área. En su tipificación de los modelos formativos en educación artística, Imanol Aguirre Arriaga propone una serie de fundamentos para definir a este arquetipo:²

El hecho artístico, según este modelo educativo, no procede de la acción individual, sino del conocimiento y de la puesta en uso de los principios de la proporción y la armonía, principios universalizables, reconocibles por el experto y directamente derivados del uso de la razón. Es un modelo, por tanto, centrado en la consideración del arte como culminación del ideal estético y de la actividad artística como destreza para una correcta ejecución de dicho ideal (2006: 2).

Aquí el propósito estriba en que el alumno domine los preceptos que rigen la *virtud* estética, con total independencia de sus intereses y con el respeto de la norma y del procedimiento como principal estrategia metodológica. Se trata, claro está, de una caracterización que lleva los rasgos al extremo para poder asirlos y cuya materialización pura en la actualidad es puesta en duda por el mismo Aguirre Arriaga. Sin embargo, la memorización y la repetición como fines —y no como recursos— pedagógicos, el afán clasificatorio, la valoración de la copia inequívoca y la racionalidad técnica despojada de toda sospecha pasional, denotan su vigencia cotidianamente.

Por otro lado, en el material referido también despunta el maridaje entre arte y expresión, íntimamente vinculado a la corriente del expresivismo, desde el cual se entretejen alianzas conceptuales con las ideas de libertad, de creatividad y de sensibilidad. En este caso, el estudiante es puesto en el centro de la acción formativa y la esencia de la práctica artística parece residir en la transmisión de sus emociones y de sus capacidades innatas. El recuerdo de Damián resulta sugestivo:

Nos decían: «Bueno, las herramientas que tenés para hacer tu trabajo son estas y... hacé lo que se te venga a la cabeza» [...]. A mí en lo particular no me sirvió mucho por el hecho de que siempre estuve acostumbrado a hacer algo que me dijeran. En ese momento no se me ocurría nada para hacer y terminaba no haciendo nada (Damián en Brandoni Hardie y otros, 2013: 3.50').

El *tándem* arte y expresión irrumpe irremediabilmente cuando pensamos en y para la educación artística. Esa asociación parece haberse vuelto inherente a la definición misma de arte al impregnar a la educación artística de posicionamientos pedagógicos sostenidos en ella. Con honrosas excepciones, las planificaciones didácticas suelen abundar en objetivos y en consideraciones que se sustentan en ese potencial expresivo. Pero, ¿qué enseñamos cuando las teorías expresivistas invaden nuestras propuestas pedagógicas?, ¿qué saberes específicos se ponen en juego cuando la enseñanza se ciñe a aspectos sensibles, emocionales, casi catárticos que podrían explorarse también a partir de otros recorridos? No pretendemos negar la capacidad perturbadora de la actividad artística ni las búsquedas individuales que de ella puedan derivar; por el contrario, buscamos desentrañar esa condición para explorar sus límites y sus latencias. Si los deseos y las experiencias son puerta de entrada a los aprendizajes, ¿cómo rescatarlos para que no giren sobre sí mismos?, ¿cómo transformarlos en propuestas pedagógicas que *hablen* de los contenidos del arte y que colaboren en la construcción de los saberes propios de ese campo de conocimiento?

Salvar la experiencia

«[La hora de arte] era como dejar de aprender para hacer algo diferente.»

Brandoni Hardie y otros (2013: 10.14')

La noción de experiencia ha sido estudiada por diversos autores y desde diferentes corrientes del arte, de la psicología y de la sociología, entre otras disciplinas. La reseña pormenorizada de esos abordajes excede por mucho los alcances de este artículo; no obstante, consideramos necesario poner en juego algunos aspectos que atañen a este concepto desde una perspectiva centralmente pedagógica.

El filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1980) define la noción de experiencia como aquella señal de la interacción entre los sujetos y el mundo. La distracción y la dispersión atraviesan nuestras vidas y las experiencias se ven afectadas por estas fragmentaciones; solo en la consumación, cuando llegamos a un todo, es que tenemos una experiencia. En palabras del autor, las experiencias no son lineales y sin pausas, sino que, por el contrario, están compuestas de movimientos, de detenciones y de avances que marcan su flujo. Cada experiencia, como *continuidad*, reconstruye la experiencia pasada y modifica las cualidades de las experiencias futuras. A partir de esta definición,

Dewey enlaza directamente con la experiencia artística para decir que allí también hay «sucesos, episodios, actos que se funden y se mezclan en una unidad y, sin embargo, no desaparecen ni pierden su propio carácter» ([1934] 2008: 43). El arte es una actividad experiencial tanto en su producción como en su recepción; no es algo lejano y esotérico sino que se vincula con los materiales de la vida cotidiana y es uno de esos modos en los que los individuos interactúan con el mundo y lo conocen (Augustowsky, 2012).

En cuanto a la relación entre experiencia y educación, el filósofo realiza una crítica categórica a la pedagogía tradicional por los efectos que genera en los alumnos: una actitud dócil, pasiva, obediente, tendiente al individualismo, insensible a la reflexión y carente de versatilidad para intervenir ante situaciones cambiantes. Al mismo tiempo, y esto es lo que más nos interesa reponer, Dewey cuestiona al movimiento de Escuela Nueva —o a lo que él llama «educación progresista»— al argumentar que, en su reactividad a la pedagogía tradicional, los pedagogos de esta corriente conciben a la libertad como la realización inmediata de los impulsos, convirtiéndola en un fin en sí mismo y en una suerte de camino infranqueable hacia el éxito educativo. El rechazo a cualquier tipo de organización y de rutina, la improvisación y el desconocimiento del pasado como instrumento para prever el futuro provocan los mismos efectos contra los que la corriente se erige. En este sentido, Dewey es enfático al advertir que no toda experiencia es educativa, y marca un punto de quiebre para separar de la educación artística esa idea que presupone que cualquier acción del estudiante es válida si parte de la libre expresión de su interioridad volcada en la obra de manera natural y espontánea.

Si volvemos al documental desde este marco teórico y nos detenemos en las representaciones sobre las *experiencias* en las clases de música, plástica, teatro o danza, la tendencia a asociar esas materias con la *hora libre* resulta tan inquietante como las recurrentes menciones a la indeterminación de los contenidos abordados —«Todo lo que hacíamos estaba bien porque era algo que nosotros hacíamos desde nuestra perspectiva» (Brandoni Hardie y otros, 2013: 9.44)— y, como correlato, de las evaluaciones propuestas —«era más algo de motivación espiritual antes que una nota»; «como era amigo de la profesora y la peinaba en la hora de música, me ponía diez» (Brandoni Hardie y otros, 2013: 7.49' - 9.00')—. Sin perder de vista que hablamos de las reconstrucciones subjetivas de un puñado de exalumnos en el inabarcable universo educativo, una primera síntesis que podemos aventurar aquí es que no toda experiencia que ocurra en una clase de arte será, necesariamente, una *experiencia* educativa acerca del arte. Pero entonces ¿qué idea de experiencia podemos salvar?

En este punto Dewey pone sobre la mesa la centralidad del rol docente en la orientación de las prácticas y en la valoración de sus efectos: «Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve [...]. Es pues misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia» (Dewey, [1934] 2008: 81). Desde esa perspectiva, garantizar que la experiencia presente de los estudiantes tenga continuidad tanto con el pasado como con el futuro —que habilite nuevas experiencias— es algo que le compete al docente y que implica asumir una noción de libertad que no reside en la inexistencia de restricciones sino en la garantía de esa continuidad. Y para que ese encadenamiento pueda, a su vez, engendrar una experiencia educativa anclada en el arte, probablemente será necesario, como ya han dicho otros mejor que nosotros, que éste sea pensado no solo como conocimiento sino también como vehículo para conocer (Belinche, 2011).

Las horas del arte

«En mi ambiente cuando pasamos delante de algo que no se entiende decimos “es arte”.»

Damián (en Brandoni Hardie y otros, 2013: 16.10’)

Siempre que se prende una cámara tendemos a actuar, aunque más no sea de nosotros mismos. Esta condición le otorga al documental, incluso con su pretensión de verosimilitud, un componente ficcional. Con esa hipótesis a cuestas, cuando volvemos a encontrarnos con el material que motivó este artículo nos inquieta el rol que ocupa cierto sentido común acerca del arte en las respuestas de los entrevistados. Esa alerta nos lleva directamente a las preguntas iniciales proponiéndonos revisar si los supuestos arraigados sobre el tema han construido algún tipo de muro que enclaustra las miradas: ¿y si nuestras enseñanzas y nuestros aprendizajes están desdibujados por las ideas naturalizadas acerca del arte?, ¿hablamos nosotros cuando esto sucede o es la voz de ese sentido común que empantana nuestras ideas? No profundizar en la consolidación de una epistemología del arte implica riesgos que no deberíamos desatender. Finalmente, la madre de todas las batallas se ubica en un interrogante que antecede a los anteriores: ¿el arte debe y puede enseñarse?

Como advirtió Pierre Bourdieu (2010) al iniciar su conferencia en la Escuela de Bellas Artes de Nîmes, se trata de un viejo debate que puede remontarse a las reflexiones de Platón acerca de la factibilidad de enseñar la *excelencia*

y que ha suscitado enérgicas controversias ante los primeros intentos de democratizar el acceso al arte: «¿Puede enseñarse la manera más consumada de ser hombre? Hay quienes dicen que no y solo creen en el don hereditario. La creencia en la transmisión hereditaria del don artístico está todavía muy extendida» (2010: 23). Bourdieu aseveraba esto en la antesala del cambio de milenio y daba cauce a un cuestionamiento dirigido al reducido conservador y a su imposición de programas de arte regresivos. No nos detendremos en la controvertida idea bourdiana según la cual la distribución desigual del capital artístico determina que no todos los agentes sociales estén igualmente inclinados y dispuestos a producir y a consumir obras de arte. Los límites de la Teoría Crítica para pensar lo popular merecerían un artículo aparte. Con todo, Bourdieu defendía allí una cuestión significativa: el interés por el arte es una construcción social, un producto de la educación. Tres cuartos de siglo antes y de este lado del océano, el pensador político peruano José Carlos Mariátegui analizaba la enseñanza artística en Lima con un argumento similar: «Los que proclaman la incapacidad del público de estimar la música, proclaman solo su propia incapacidad de tal esfuerzo [...] El gusto es el resultado de un largo proceso de educación» (2014: 104).

Salgamos, entonces, del primer laberinto: el arte se enseña, el arte se aprende. Debemos saltar ese muro inicial para ocuparnos de los siguientes, para avanzar sobre los *qué* y los *cómo*, para sortear las complejidades que entrañan esas enseñanzas y esos aprendizajes. Es aquí donde la revisión de la idea de *experiencia* cobra relevancia, porque el impulso no será certero hasta tanto logremos desnaturalizar las percepciones y sujetar esa noción al *hacer* pedagógico. Los estudiantes entrevistados en el video son hijos de la educación de los años noventa y de sus resabios en la década siguiente. Sería interesante reanalizar la misma encuesta a las primeras camadas de egresados que transitaban buena parte de su escolarización bajo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional 26.206 vigente desde 2006 y las transformaciones curriculares que acompañaron esa nueva legislación con un basamento teórico tendiente a posicionar al arte como campo de conocimiento específico.

Estos tiempos de desinversión y de descentralización de las políticas socioeducativas, de cambios en las orientaciones de los sentidos de la formación docente (Rodríguez, 2017), de reaparición de discursos que deslegitiman *lo público* en distintas esferas y de reconfiguración de los debates en el terreno de la cultura y del arte popular, requerirán esfuerzos aún más grandes para sostener esa cruzada ontológica como trinchera. Las nociones de tiempo y de espacio, la comprensión de imágenes, las operaciones formales y compositivas, la capacidad de

simbolización, entre tantos otros, son contenidos del arte indispensables para interpretar el presente. Si aceptamos, junto con Álvaro García Linera (2014), que el arte cumple un papel protagónico en la transformación de lo establecido, en el desmantelamiento de los esquemas del orden ético y del orden lógico neoliberal, si confiamos en que la experiencia artística será un arma para producir ese desplazamiento y para construir ese nuevo sentido común capaz de introducir otras pautas desde las cuales organizar la vida cotidiana, si admitimos en nuestra práctica docente ser *luchadores de palabras y de símbolos*, entonces la tarea es gigantesca.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dewey, John [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mariátegui, José Carlos (2014). *Escritos sobre educación y política*. Buenos Aires: Godot.

Referencias electrónicas

- Aguirre Arriaga, Imanol (2006). «Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación» [en línea]. Consultado el 1 de marzo de 2017 en <<https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFk/edit>>.
- García Linera, Álvaro (2014). *Discurso pronunciado en el Encuentro de la Red de Intelectuales, Artistas y Movimientos Sociales en Defensa de la Humanidad* [en línea]. Consultado el 10 de marzo de 2017 en <<https://www.youtube.com/watch?v=Oagl4SN1TXA>>.
- Rodríguez, Laura G. (2017). «“Cambiamos”. La política educativa del macrismo». *Questión*, 1 (53), pp. 89-108 [en línea]. Consultado el 12 de marzo de 2017 en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699>>.

Documental

Brandoni Hardie, Andrea; Brucart, Pamela; Ferrand, Ignacio; Magadán, Julio y Marzetti, Celeste (2013). *Tardé toda una vida en aprender a dibujar como un niño* [DVD, video]. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Notas

1 El título del audiovisual se desprende de la que ha trascendido como una de las frases más conocidas Pablo Picasso: «Desde niño pintaba como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como un niño».

2 En la clasificación que propone Aguirre Arriaga (2006) las características referidas forman parte del modelo catalogado como logocentrista por la centralidad que adquiere el objeto artístico y su instrucción.